

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**“EVALUACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS DOCENTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN EL DISTRITO DE
BELLAVISTA DE LA PROVINCIA DE SULLANA, 2017”**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Br. YAMPIER ALEXANDER GUTIÉRREZ MENA

PIURA PERÚ

2018

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**“EVALUACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS DOCENTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN EL DISTRITO DE
BELLAVISTA DE LA PROVINCIA DE SULLANA, 2017”**

APROBADA EN CONTENIDO Y ESTILO POR

.....
Dr. Héctor Castillo Moulet

Presidente

.....
Mg. Luis Arévalo Gálvez

Secretario

.....
Mg. Julio César Tocto Correa

Vocal

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**“EVALUACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS DOCENTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN EL DISTRITO DE
BELLAVISTA DE LA PROVINCIA DE SULLANA, 2017”**

LOS SUSCRITOS DECLARAMOS QUE EL PRESENTE TRABAJO DE TESIS ES
ORIGINAL, EN SU CONTENIDO Y FORMA

.....

Br. Yampier Alexánder Gutiérrez Mena

Tesista

.....

Dr. Juan José Jacinto Chunga

Asesor

DEDICATORIA

“Dedico ésta investigación a Dios por estar presente siempre en los aspectos más importantes de mi vida profesional; a mis padres Guillermo y Eduarda por haberme dado la oportunidad de estudiar la Carrera de Educación Primaria, a mis hermanos Gianfranco y Anair por su confianza y también a mi novia Cinthia por su constante apoyo”.

Yampier Alexander Gutiérrez Mena

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis de licenciatura. De manera especial:

A los docentes de sexto grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana por haber participado generosamente a las 5 observaciones realizadas por el investigador de acuerdo al instrumento de recolección de datos.

Al Dr. Juan José Jacinto Chunga asesor de esta tesis de licenciatura por su constante monitoreo y constantes orientaciones.

RESUMEN

Esta tesis de licenciatura se realizó con el objetivo de determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017.

La investigación utilizó una metodología descriptiva con diseño descriptivo simple, teniendo como población muestral a 15 docentes de sexto grado de las Instituciones educativas de Educación Primaria. En los hallazgos de la investigación se ha registrado que los docentes utilizan pocas estrategias de enseñanza potenciar las estrategias antes, durante y después de lectura, sobresaliendo la reactivación de conocimientos previos de los estudiantes, uso de libros, la utilización de láminas y la formulación de preguntas en el proceso lector.

Palabras clave: estrategias para la comprensión lectora

ABSTRACT

This thesis was developed with the main objective of determining the level of use of reading comprehension strategies of teachers of the sixth grade of Primary Education of Public Schools of Bellavista district, which belongs to the province of Sullana, 2017.

The research used a descriptive methodology with a simple descriptive design, having as sample population 15 teachers of the sixth grade of the Educational Institutions of Primary Education. The research findings have shown that teachers use few teaching strategies to strengthen strategies before, during and after reading, highlighting the reactivation of previous knowledge of students, use of books, the use of slides and the formulation of questions in the reader process

Keywords: strategies for reading comprehension

ÍNDICE	Pag.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.2. Formulación del Problema	4
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo General	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación de la Investigación	5
1.5. Alcances y limitaciones	6
1.5.1. Alcances	6

1.5.2. Limitaciones.	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Antecedentes de la Investigación	7
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	7
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	10
2.1.3. Antecedentes locales.....	13
2.2. Bases teórico - conceptuales.....	15
2.2.1. Modelo teórico interactivo de comprensión lectora.	15
2.2.2. La comprensión lectora	20
2.2.3. Niveles de comprensión lectora.....	23
2.2.4. Proceso metodológico de la lectura	27
2.2.5. Estrategias de Comprensión Lectora.....	30
2.2.4.1. <i>Estrategias de Comprensión lectora antes de lectura</i>	34
2.2.4.2. Estrategias de Comprensión durante la lectura.	34
2.2.4.3. Estrategias de Comprensión Lectora después lectura	34
2.3. Definición de términos	35
2.3.1. Estrategias de muestreo.....	35
2.3.2. Estrategias de predicción.	35

2.3.2. Estrategias de inferencia.....	36
2.3.3. Estrategias de autocontrol.....	36
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2. Diseño de investigación.....	37
3.3. Unidad de análisis, población y muestra.....	38
3.3.1. Unidad de análisis.....	38
3.3.2. Población.....	38
3.3.3. Muestra.....	38
3.4. Variables.....	38
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	39
3.6. Métodos y técnicas de análisis de datos.....	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
4.1. Descripción del contexto donde se realizó la investigación.....	40
4.2. Descripción de los sujetos de la investigación.....	40
4.3. Resultados de la investigación.....	40
4.3.1. Descripción de las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura.....	40
4.3.2. Descripción de las características sobre uso de estrategias durante la lectura..	43

4.3.3. Identificación de las características del uso de estrategias después de la lectura	46
4.3.4. Evaluación de las estrategias de lectura	49
4.4 Discusión de resultados.....	50
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	59
A.1. Matriz de Consistencia.....	59
A.2. Matriz de operacionalización de variables.....	60
A.3. Instrumentos de recolección de datos.....	61
A.4: Validez y confiabilidad de instrumento	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población de docentes de sexto grado del distrito de Bellavista-Sullana.....	38
Tabla 2: Resumen descriptivo de los aspectos de uso de estrategias antes de la lectura	41
Tabla 3: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, antes de la lectura	42
Tabla 4: Resumen descriptivo de los aspectos del uso de estrategias durante la lectura	44
Tabla 5: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, durante la lectura	45
Tabla 6: Resumen descriptivo del uso de estrategias después de la lectura	47
Tabla 7: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, después de la lectura	48
Tabla 8: Resumen sobre el nivel de uso de las estrategias de lectura.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias antes de la lectura	42
Figura 2: Estrategias de enseñanza usadas por el docente antes de la lectura	43
Figura 3: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias durante de la lectura	45
Figura 4: Estrategias de enseñanza usadas por el docente durante de la lectura	46
Figura 5: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias después de la lectura....	48
Figura 6: Estrategias de enseñanza usadas por el docente durante de la lectura	49
Figura 7: Nivel de uso de las estrategias de enseñanza para la lectura	50

INTRODUCCIÓN

En el informe de la evaluación de aprendizaje en Comunicación, Ciencia y Matemática del año 2012, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**) (2016) expone acuciosamente el panorama de los Estudiantes con bajo rendimiento en la prueba PISA. El informe muestra que más de uno de cada cuatro alumnos de 15 años de los países de la OCDE no han alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades en al menos una de las tres asignaturas principales evaluadas por PISA: lectura, matemáticas y ciencia. En números absolutos, esto significa que cerca de 13 millones de alumnos de 15 años en los 64 países y economías participantes en PISA 2012 tuvieron un bajo rendimiento en al menos una asignatura; en algunos países, este fue el caso de más de uno de cada dos alumnos.

El estudio PISA 2015 se centró en las ciencias, dejando la lectura, las matemáticas y la resolución colaborativa de problemas como áreas secundarias de la evaluación. Por ello, tomamos como referencia los datos de las tres áreas claves analizadas en el año 2012 para los países de la OCDE.

En el caso peruano, los resultados de aprendizaje de la lectura según PISA, nos dice que nos encontramos en los últimos lugares. Averiguar los factores que pueden estar influyendo en estos resultados de aprendizaje conviene tomar en cuenta lo que establece la OCDE. 1) los estudiantes con un bajo rendimiento suelen mostrar menos perseverancia, motivación y confianza en sí mismos en ambas áreas que los estudiantes con mejor rendimiento; también faltan más a clases o a días completos de escuela; 2) Los estudiantes de escuelas en las que los profesores apoyan más a sus alumnos y mantienen la moral alta tienen menos probabilidades de tener un bajo rendimiento, mientras que los alumnos cuyos profesores tienen bajas expectativas con ellos y se ausentan con más frecuencia tienen más probabilidades de tener un rendimiento bajo, incluso teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos y las escuelas. Este punto es fundamental porque de aquí depende si un estudiante avanza o se queda en su aprendizaje.

Frente a toda esta realidad, planteamos la siguiente investigación cuyo propósito es evaluar las estrategias de comprensión lectora que usan los docentes de sexto grado del distrito de Bellavista de Sullana.

Este informe consta de cuatro capítulos: el primero trata el problema de investigación, el segundo el tema del marco teórico, el tercero se refiere a la metodología de la investigación y en el cuarto y último capítulo, se presentan los resultados de la investigación organizados de acuerdo a los objetivos específicos.

En cuanto a la metodología, la investigación se realizó en el enfoque cuantitativo; de acuerdo a su tipo fue descriptiva. Se empleó un diseño no experimental de este nivel. Las unidades de análisis estuvieron constituidas por los docentes de sexto de las Instituciones Educativas Públicas del nivel primario del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana en el año 2017. La población muestral estuvo constituida por 15 docentes los cuales fueron observados por el investigador en 4 oportunidades. Se empleó la técnica la observación mediante una ficha de observación.

CAPÍTULO I:

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La persistencia de los bajos resultados de aprendizaje en la capacidad lectora de los escolares peruanos, son preocupantes y en otros casos contradictorios. Preocupante porque según el reporte estadístico del año 2016, obtenido de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria ha disminuido en un 3.4%, y además, al comparar la tendencia evolutiva de las mejoras en los últimos 8 años (2008-2015) son hasta cierto punto contradictorios porque no reflejan los buenos resultados de aprendizaje en el área de Comunicación obtenidas por los niños al finalizar un grado de estudios. Así mismo, la contradicción se ve reflejada en los resultados a nivel internacional, los que provienen de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), integrada por los países más ricos del mundo. Estas pruebas se realizan cada tres años desde el año 2000 en que fue la primera evaluación. Nuestro país ha participado en las pruebas de los años 2000, 2009, 2012 y 2015 con los siguientes resultados: en el año 2000, ocupó el último lugar en Comunicación; en el año 2009, se obtuvo el antepenúltimo lugar; en el año 2012, se estuvo en último lugar, y en el año 2015, ocupó el puesto 62 de 69 países por encima de países como Indonesia y República Dominicana. Todo este panorama educativo se replica también en las escuelas de Educación Primaria de la ciudad de Sullana.

Frente a esta realidad, hace falta realizar un análisis más focalizado sobre ¿Cuál es el uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Sullana? ¿Cómo planifican y ejecutan los docentes las estrategias de Comprensión Lectora? ¿Qué resultados de aprendizaje de capacidad

lectora están alcanzando los estudiantes de sexto grado?. El propósito es entender hasta qué punto resulta efectivo la intervención pedagógica del docente en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria.

Según el portal educativo chileno “Beevoz” (2014, párr. 1 y 2), en el ámbito escolar, el docente juega un rol preponderante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. La responsabilidad está en crear el ambiente propicio para la lectura, el cual está condicionado por factores culturales, socioeconómicos y educativos. “Es fundamental que el docente cree una cultura lectora basada en valores, tradiciones y principalmente acorde al contexto en que se desenvuelve el alumno y desde ahí se manifiesten las motivaciones o bien sus limitaciones para que el estudiante haga frente a la lectura y comprensión”.

Tal como lo establece la cita anterior, el docente cumple una función pedagógica sustancial para promover una cultura lectora en los escolares. Sin embargo, hecho el estudio del arte, nos encontramos que hasta la fecha existe una ausencia de una investigación focalizada y orientada al análisis de cómo el docente de Educación Primaria está manejando las estrategias de comprensión lectora sobre todo en lo que concierne al proceso metodológico de la, pre lectura, lectura y pos lectura. En cada uno de esos procesos, es preciso evaluar el planteamiento y la ejecución de las estrategias de lectura docente.

1.2. Formulación del Problema

Desde la perspectiva del enfoque interactivo de la lectura. ¿Cómo usan las estrategias de Comprensión Lectora los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General.

Determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017.

1.3.2. Objetivos específicos.

1.3.2.1.- Describir las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños.

1.3.2.2. Describir las características sobre el uso de estrategias durante la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños.

1.3.2.3. Identificar las características sobre el uso de estrategias después de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños.

1.4. Justificación de la Investigación

La investigación se realiza porque se ha identificado una problemática vinculada a la comprensión lectora, es decir, tanto en los resultados estadísticos del Aprendizaje de la lectura a nivel nacional para el año 2016 ha disminuido no sólo a nivel nacional sino regional, local y hasta institucional. Así por ejemplo las escuelas del distrito de Bellavista de Sullana, también han disminuido la comprensión lectora hasta en un 4%. Conviene averiguar cómo están usando los docentes de sexto grado las estrategias metodológicas de lectura antes durante y después de esta.

Desde el punto de vista teórico, recoge y analiza información valiosa sobre lectura, estrategias de lectura y niveles de lectura.

Desde el punto de vista metodológico, se plantea instrumentos de recogida de información las cuales pueden ser de utilidad para posteriores investigaciones. Los resultados van a beneficiar a la Educación Primaria, a los escolares y docentes que enseñan Comprensión lectora.

1.5. Alcances y limitaciones

1.5.1. Alcances.

En los alcances, los resultados ayudarán a los docentes de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Primaria en el distrito de Bellavista de la provincia de Sullana donde se conocerá las características de la problemática inherente a la variable del Uso de Estrategias de Lectura empleadas por los docentes en sus clases de lectura.

1.5.2. Limitaciones.

Las limitaciones radican en los antecedentes de Comprensión lectora en el contexto local. Ello debido a que la mayoría de ellos se publicaron por encima de los cinco años.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Vásquez (2016) ejecutó una investigación titulada: *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de Primaria*, la que presentó como tesis de Maestría en Gestión del Aprendizaje en Universidad Veracruzana, Facultad de pedagogía, (Venezuela).

La investigación se centró en dos propósitos: 1) Fortalecer las habilidades de comprensión lectora por medio de la utilización de círculos de lectura, dando un seguimiento de los avances por medio de una rúbrica de evaluación, y 2) Mejorar la expresión escrita de los alumnos, a partir del fortalecimiento del proceso lector, empleando ejercicios de escritura vinculados a las lecturas realizadas. La elaboración de este trabajo de intervención educativa, se fundamenta en la metodología APRA (acceso, permanencia y rendimiento académico), la cual tiene sustento en la investigación –acción, teniendo un enfoque constructivista y retomando como postulados teóricos a Isabel Solé, Goodman entre otros. En la intervención pedagógica se desarrollaron 13 sesiones con una duración aproximada de 50 minutos, en las cuales las dos primeras sesiones estuvieron enfocadas en la presentación general del proyecto de intervención, ocho fueron de círculos de lectura y las dos sesiones restantes, se aplicó una prueba de escritura.

En las conclusiones destacan. 1) La aplicación de los círculos de lectura, fue de gran utilidad y beneficio para los estudiantes porque desarrollaron el gusto e interés por la lectura. Los resultados de la prueba escrita demostraron mejora en tres aspectos incremento de sus habilidades de comprensión, extraer ideas principales y personajes

secundarios, 2) Con la mejora de la expresión escrita de los alumnos, a partir del fortalecimiento del proceso lector este objetivo se alcanzó mediante el empleo de ejercicios propios de lectura esto con la finalidad de crear un vínculo entre lo leído y expresado.

Este antecedente aporta lecturas importantes para desarrollar la comprensión lectora.

Valdebenito y Duran (2015) ejecutaron una investigación titulada: *Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales*, la misma que presentaron a la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, y publicado por Elsevier España.

La investigación se centra en conocer el efecto de un programa de tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión lectora. Integraron la población de estudio 127 alumnos del grupo de intervención y 75 del grupo de comparación, pertenecientes a cuatro centros educativos de primaria. Participaron ocho profesores responsables de la modulación de las sesiones. Por medio de un estudio cuasiexperimental con grupo de comparación, combinado con un análisis del proceso de una submuestra de 12 parejas, se conocieron las actuaciones habituales de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.

Los resultados obtenidos muestran avances estadísticamente significativos en el grupo de intervención, y no en el de comparación. Las mejoras en comprensión lectora se produjeron en todos los alumnos, con efectos mayores en los tutores o los que desempeñaron ambos roles en tutorías recíprocas. El análisis de la interacción muestra que la tutoría entre iguales y la estructuración en el seno de las parejas han permitido que los alumnos aprendan gracias a la ayuda andamiada recibida (pistas y enlace de ideas), en el caso de los tutorados, o gracias a aprender enseñando, en el de los tutores.

Este estudio provee insumos teóricos y estadísticos a tomar en cuenta, toda vez que la investigación que la aplicación del programa de intervención pedagógica se basó en

estrategias de pre, lectura y pos lectura. Estrategias que hemos tomado para nuestra investigación.

Vegas (2015) ejecutó una investigación titulada: *Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora dirigido a docentes*, la que sustentó como tesis de maestría en lectura y escritura en la Universidad de Carabobo (Venezuela)

El propósito de la investigación se basó en generar estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura en Educación Básica dirigido a docentes de la Escuela Estatal "U.E. Fundación 5 de julio", del Municipio Libertador del Estado Carabobo. El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo de la investigación, tomando en cuenta el esquema de la investigación-acción. La población y la muestra estuvieron constituidas por cuatro docentes, La técnica e instrumento de recogida de datos se centró en la observación participante.

El estudio llegó a las siguientes conclusiones: Los cuatro docentes del estudio poco utilizan las estrategias de lectura, se evidencia la ausencia de técnicas y métodos que caracterizan un trabajo pedagógico de calidad con la intención de lograr los objetivos de una jornada diaria de trabajo y que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo. Por otro lado, se deja ver la ausencia de una actitud positiva ante el desempeño laboral en el aula de clases para facilitar, orientar, instruir, un conocimiento hacia el logro de un éxito en la jornada diaria, con dedicación ante la enseñanza en los estudiantes de educación primaria para que obtengan un aprendizaje significativo en función de la comprensión lectora.

En cuanto a la enseñanza, los elementos propios de la enseñanza son muy poco evidenciados, desde la perspectiva teórica que los explica, siendo los planes de estudio el elemento de obligado uso por parte de los docentes, la conducta de los profesores académicamente es inadecuada, las clases no promueven relaciones entre la lectura y el aprendizaje que esta determina en cada clase y los recursos utilizados.

Este antecedente clarifica una realidad educativa que aún se percibe en algunos centros escolares peruanos muy a pesar que estos hayan recibido capacitación sobre comprensión lectora.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

López (2014) realizó una investigación titulada: Estrategias de Aprendizaje en el área de comunicación del V Ciclo de Educación Básica Regular del distrito de Chanchamayo durante el año lectivo 2014, la que presentó como tesis de licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (Perú).

El propósito de la investigación se basó en determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Comunicación por los estudiantes del V ciclo en el distrito de Chanchamayo. El tipo de investigación fue cuantitativa, en el nivel es descriptivo. El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo simple. El área donde se realizó el estudio estuvo ubicada en el distrito de Chanchamayo. Las instituciones educativas elegidas para el estudio son del nivel primario. El tipo de muestreo que se utilizó fue el intencionado por cuotas. En este caso, se trabajó con 150 estudiantes. Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Se concluyó que el 57.33% de estudiantes del V ciclo de Educación Básica Regular de las Instituciones Educativas comprendidas en el distrito de Chanchamayo en el año académico 2014, se ubican en la categoría de adquisición; este grupo de estudiantes realizan los procesos cognitivos encargados de seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de éste a la Memoria a Corto Plazo (MCP). El 42.67% de estudiantes se ubican en la Categoría de Elaboración, son capaces de ajustar su comportamiento a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, por lo que éste grupo logra vincular lo aprendido con el aprendizaje significativo y está llegando a aprender a aprender.

Este estudio nos sirve por los datos estadísticos referidos a la comprensión lectora, y además por el marco teórico establecido el cual nos sirve de mucho apoyo para nuestra investigación.

Bustamante (2014) realizó una investigación titulada: Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular "Juan Pablo II"- Trujillo- 2014, la que

sustentó como tesis de Maestría en Educación en la Universidad Antenor Orrego, Trujillo (Perú).

La presente investigación buscó demostrar la efectividad del programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”- T.rujillo- 2014. Se utilizó el diseño cuasi-experimental a fin de dar respuesta de la hipótesis planteada. La muestra fue seleccionada utilizando un muestreo no probabilístico. Se consideró como muestra a 29 alumnos para el grupo experimental y 27 para el grupo control.

En las conclusiones se aprecia: 1) El Nivel de Compresión Lectora en los alumnos de la muestra, evaluados a través de un pre-test, fue que el 34.48 % de los estudiantes presentan un nivel de logro de aprendizaje en inicio, es decir C, un 65.42 % obtuvo B, es decir se encuentran en proceso y sólo un 0 % obtuvieron A, es decir ninguno lograron el aprendizaje previsto; 2) Luego de aplicar el programa a través de un post test, cuyos resultados fueron que el 93. 10 % de los estudiantes tienen un nivel de logro de aprendizaje A, es decir un logro previsto, da a entender que los estudiantes lograron desarrollar la Compresión Lectora; mientras que el 9.90 % de los estudiantes tienen como nivel de logro de aprendizaje B.es decir en proceso y 0 % de los estudiantes tienen un nivel de aprendizaje C, es decir en Inicio, da entender que si hubo mejoramiento; 3) La Comparación de resultados de la aplicación del Pre-test y post-test los resultados de los estudiantes de la muestra fueron , de un 0 % en el pre-test mientras que el 93.10 % en el post- test del nivel de logro previsto , es decir A, un 65.42 % en el pre-test mientras que el 6.90 % del nivel en proceso, es decir un B, y34.48 % en el pre-test mientras que el 0% un nivel de logro de aprendizaje en inicio, es decir C; 4) Los resultados de la investigación determina que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los alumnos en pre test con el obtenido en post test del grupo experimental, lo que permite afirmar que la aplicación del “Programa de Habilidades Comunicativas” influye de manera significativa en la mejora de la comprensión lectora.

Esta investigación es útil por los datos estadísticos que proporciona, el cual serán utilizados en la discusión de resultados. El estudio también favorece por la sistematización del marco teórico.

Chávez, Murata y Uchara (2013) ejecutaron una investigación titulada: Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las Instituciones Educativas de Fe y Alegría del Perú, la que presentaron como tesis de maestría en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana a la Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).

El propósito de la investigación se basó en determinar las características de las producciones escritas descriptivas y narrativas en niños del 5° grado de educación primaria de las Instituciones Educativas Fe y Alegría Perú, considerando el sexo y lugar de procedencia (Lima y Provincia). Se utilizó el método descriptivo con diseño comparativo. Los sujetos de estudio fueron 530 alumnos entre 10 y 11 años que cursaban el 5° de educación primaria de los colegios de Fe y Alegría de Lima y Provincias y se utilizó como instrumento el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE) de Dioses (2003).

Se encontró que los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio en su producción de textos tanto descriptivo como narrativo. En cuanto a lo descriptivo, no se observan diferencias significativas en la producción escrita según sexo, pero sí al comparar la procedencia a favor de Lima en comparación a provincia. En cuanto a lo narrativo, existe diferencias significativas en la producción escrita a favor de las niñas pero no se encuentran diferencias significativas cuando se compara Lima y provincias.

Esta investigación es muy importante por el marco teórico y los instrumentos de recogida de datos los cuales servirán de mucha ayuda a nuestra investigación.

2.1.3. Antecedentes locales.

Alcalá (2012) realizó una investigación titulada: Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de Primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas; la que sustentó como tesis de Maestría en Educación en la Universidad de Piura (Perú).

El estudio se basó en conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz. El estudio empleó una metodología mixta, que abarca la fiabilidad de los métodos cuantitativos midiendo y comprobando estadísticamente las variables que intervienen, y el compromiso de acción y mejora de la realidad de los métodos cualitativos.

Al evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4to grado del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, se halló que ambos grupos se encontraban al inicio del programa en el tercer nivel según la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), aunque con distinto nivel de dominio de las habilidades medidas en dicha prueba, en la forma paralela A, pues ambos grupos puntuaban alrededor de la media estándar establecida (15,46). Dichos resultados confirman el bajo nivel de comprensión lectora de los niños peruanos con respecto al estándar internacional ya que el tercer nivel correspondería a un tercer grado de escolarización y no al cuarto en el que se encuentran los niños evaluados. El grupo experimental (4to grado A) alcanzó en la prueba de entrada (forma paralela A) una media de 14,64, con una distancia de -0,72 con respecto a la media estándar internacional de la prueba aplicada que es de 15,46. Mientras el grupo control (4to grado B) alcanzó en dicha prueba una media de 15,97, con una distancia de +0,51 con respecto a la media estándar internacional. Se observa, entonces, desde el inicio del programa que hay una significativa diferencia a favor del grupo control, por lo que se planteó como objetivo final del programa de intervención que el grupo experimental alcance y/o supere (como mínimo) la media estándar internacional y/o (como máximo) que alcance y o supere la media del grupo control.

La línea de base para el inicio del programa de intervención se apoyó en las fortalezas encontradas en alumnos del grupo experimental según los resultados del pretest aplicado. Estas estaban referidas a la comprensión a nivel de oraciones simples y a la realización de inferencias de hechos generales no explícitos en un texto. Se dio énfasis en el trabajo de las debilidades encontradas, las cuales estaban referidas a la comprensión a nivel de oraciones equivalentes relacionadas y a las inferencias de sujetos no explícitos en un texto. En este aspecto hubo un gran avance ya que la media del segundo subtest referido al primer punto aumentó en 0,97 entre el pretest (4,64) y el posttest (5,61). Asimismo en el cuarto subtest referido al segundo punto la media aumentó en 0,10 entre el pretest (1,42) y el posttest (1,52).

El programa de intervención logró desarrollar en los alumnos del grupo experimental las habilidades de comprensión lectora de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto, las cuales se corresponden con las evaluadas en las pruebas de entrada y salida con las consideradas en las categorías de investigación. Esto se verifica en los resultados obtenidos por dicho grupo en el posttest aplicado al final del programa y en las evidencias presentadas en los anexos de la investigación (cuestionarios, resúmenes, etc.) Se logró desarrollar las habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y a de interevaluación) durante el desarrollo del programa de intervención. Esto se verificó mediante la observación y revisión de los trabajos y cuestionarios de lectura de las sesiones desarrolladas, en los cuales se cumple con los indicadores previstos en la matriz de investigación. Se logró desarrollar características de buen lector en los alumnos del grupo experimental, tales como leer de acuerdo a la situación (teniendo claro el objetivo de la lectura), conectar los saberes previos con los nuevos conceptos, destacar las ideas importantes, distinguir las relaciones entre las informaciones del texto. Esto se verificó durante el desarrollo del programa y en especial en la última sesión del mismo, donde se hizo un reforzamiento de todo lo trabajado. El nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental al final del programa aumentó en 0,60 con respecto a los resultados obtenidos al inicio del mismo y superó en 0,03 la media estándar internacional del posttest aplicado. Estos resultados confirman que se logró el objetivo de la intervención al mejorar la comprensión lectora de los niños. Sin embargo no se

logró alcanzar o superar al grupo control. Por otro lado el nivel inicial de comprensión lectora de los niños era más bajo que el del grupo control lo cual tampoco favoreció el logro de mejores resultados.

Finalmente, se determinó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los alumnos de 4to grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo contribuyó al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

Esta investigación resulta ser el antecedente base para la nueva investigación porque tanto aquí como en el estudio que está por aplicarse buscan el mismo propósito.

2.2. Bases teórico - conceptuales

2.2.1. Modelo teórico interactivo de comprensión lectora.

Sobre el modelo interactivo en la comprensión lectora se han realizado numerosas investigaciones y se han propuesto varias teorías, cada una responde a un momento y a un enfoque en particular. A continuación presentamos los siguientes modelos:

a) Modelo de Rumelhart (1977). Este modelo interactivo establece que, en el acto lector funciona mediante dos procesos paralelos el “perceptivo” y a la vez el “cognitivo”. (Ferrari, 2015, p.1; Jiménez, 2004, p.29). Ambos procesos contribuyen a que el lector comprenda lo que lee y a su vez le asigna un significado.

Ferrari (2015) encuentra en los postulados de Rumelhart la importancia de las percepciones como generadoras de conocimiento en donde a partir de los mensajes recibidos se producen hipótesis en los diferentes niveles de procesamiento (rasgos,

morfológico, léxico, sintáctico, semántico) y que se estructuran para facilitar la comunicación entre los distintos procesos que ocurren en los distintos niveles. Además, encuentra que en el origen de la información deriva del: 1) Conocimiento de los rasgos de una letra (procesamiento básico); 2) Conocimiento a nivel de letra; 3) Conocimiento a nivel de grupo de letras (secuencias de letras); 4) Conocimiento a nivel léxico; 5) Conocimiento a nivel sintáctico; 6) Conocimiento a nivel semántico. En consecuencia, la fuentes para comprender un texto provienen de distintos lugares.

Mientras tanto, Jiménez (2004, p.29) descubre algo parecido en lo dicho por Rumelhart cuando expone que “toda la información está relacionada con los esquemas, llamados bloques constituyentes de la cognición”. Lo que significa que el recorrido que realiza la información es analizada en el almacén de información visual donde ha llegado después de ser reconocida y procesada en el texto como información.

“Respecto de los conocimientos sobre los textos y sus diversas estructuras (superestructura) hay evidencias de que el lector posee un conocimiento tácito de algunas estructuras (como los cuentos) las cuales están asociadas a sus experiencias previas”. Sin embargo, hay otros textos (por ejemplo, los artículos de investigación) que consideramos requieren de un especial entrenamiento en el ámbito educativo (Ferrari, 2015, p.4)

b) Modelo de Stanovich (1980). En opinión de Jiménez (2004, p.21), este modelo es interactivo compensatorio: interactivo porque las fuentes de información actúan de forma paralela, cualquier estado se puede comunicar con cualquier otro dentro del sistema sin importar del orden que sean, y es compensatorio porque si existe alguna deficiencia en alguna fuente de conocimiento el sujeto se concentra más en las demás con lo que compensa este fallo.

En versión de Ferreri (2015, p.4) establece que “toda lectura implica varios procesos, de manera tal que si un lector no es eficiente en una estrategia, se apoyará en otros procesos para compensar el proceso deficiente”.

c) Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978). De la pluma de Jiménez (2004), este modelo explica el procesamiento de los textos expositivos. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto. El procesamiento de este tipo de textos lo realiza el sujeto guiado por estrategias que actúan independientemente del tipo de estímulo que recibe. Estas estrategias funcionan tanto de manera ascendente como descendente. Además, hay que interpretar el texto de manera coherente. El principio de coherencia afecta al contenido, al fondo, a las relaciones abstractas que se dan entre unos elementos y otros del texto.

d) Modelo de Ruddell y Speaker (1985). Tal como lo establece Sánchez (2010), este modelo interactivo sirve para explicar varias funciones esenciales: en primer lugar, identificar significativos componentes críticos del procesamiento para una teoría de la lectura; en segundo lugar, para especificar interacciones predictibles entre esos componentes; y, en tercer lugar, para proveer las bases para una probable hipótesis general para la investigación básica y aplicada.

Por otro lado, el modelo incorporan cuatro componentes: 1) El medio ambiente lector; 2) La utilización y control del conocimiento, 3) El conocimiento declarativo y procedimental; 4) El producto del lector.

El componente ambiente lector del modelo abarca elementos inmediatos, textuales, conversacionales e instruccionales, usados por él mismo en la construcción del significado del texto.

El componente de la utilización y control del conocimiento impacta en el procesamiento del texto, en la activación de información y procedimientos como la representación del texto o del procesamiento y significado del mismo en un momento dado. De la misma manera, son incluidos en este componente del modelo los estados

afectivos, cognitivos y metacognitivos, definidos como éxitos y expectativas, plan de acción, habilidades para monitorear y evaluar, respectivamente.

El componente del conocimiento declarativo y procedimental del modelo incluye el uso de esquemas relacionados con la decodificación, el lenguaje, el conocimiento del mundo y de la vida y los procedimientos para utilizar esas formas de conocimiento. El conocimiento declarativo repercute en un repertorio de información sobre la decodificación, lenguaje y del mundo grabado en la memoria.

En opinión de Ferreri (2015, p.5), este modelo “muestra las interacciones que tienen que darse entre el lector y el texto para llegar a su comprensión”.

e) Modelo interactivo débil (Altmann y Steedman, 1988). De acuerdo con la postura de estos autores según la versión de Jiménez (2010) se podría admitir la existencia de un módulo sintáctico que propone distintas alternativas de análisis pero, en definitiva, es el contexto y la información pragmática la que determina cuál es la opción correcta.

f) Modelo interactivo fuerte (Taraban & Mc Clelland, 1988). En la pluma de Gutiérrez (2004, p.107) nos dice que este modelo defiende que las expectativas que generan los sujetos en función del contenido previo de las oraciones guían el procesamiento del resto de la oración. Es el contenido inicial de las oraciones el que predispone a los sujetos hacia un tipo determinado de conexión.

g) Modelo interactivo de Boland, Tanenhaus y Garnsey (1990). Según esta propuesta en versión de Jiménez (2010), la lectura del verbo produce la activación en paralelo de todas sus estructuras argumentales. Cada una de estas estructuras argumentales ligada a un verbo tiene asociada una frecuencia relativa de aparición (factor que regula el grado de activación). La información ligada al verbo tiene importancia porque establece el contexto sintáctico en el que va a aparecer ese verbo y porque existe una conexión entre la estructura de argumentos y los roles temáticos que desempeñan esos argumentos (va más allá del procesamiento sintáctico, llega hasta el procesamiento semántico). La representación lexical de una palabra, especialmente un verbo, le da al lector información considerable sobre cómo esa

palabra combina sintáctica y semánticamente con otras palabras en la frase o en el discurso.

h) Los modelos interactivos que proponen Alonso y Mateos (1985), Solé (1987) y Colomer y Camps (1991) se basan en relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. El significado no está en el texto sino que es el lector quien lo construye (Jiménez, 2010)

En opinión de Orellana (2000), el modelo interactivo sostiene que la comprensión lectora se logra cuando el lector aporta conocimientos al texto. Además, afirma que para efectos pedagógicos, esta estrategia focaliza la enseñanza del lenguaje escrito en tres áreas: los aspectos metalingüísticos, el código y el texto. Sobre este punto, desde nuestra opinión para poder entender el mensaje de un texto escrito se deben contemplar dos aspectos la decodificación y las estrategias necesarias para procesar activamente el texto.

Se asume que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 1987), siendo la comprensión el propósito principal en el acto de la lectura, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto (Solé, 1987).

Trejo y Alarcón (s/f, pp. 35-36) caracteriza el modelo interactivo de la lectura estableciendo los siguientes aspectos: 1) Leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales; 2) El lector es un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; 3) El proceso de lectura se inicia cuando las personas realizan inferencias acerca de lo que van a leer; y 4) El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema.

Finalmente Pérez-Zorrilla (2005, p.122) considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. “Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función

de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar”.

2.2.2. La comprensión lectora

Valdebenito y Duran (2015) tomando en consideración las ideas de (Isabel Solé, 2011; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2009; Kintsch y Rawson, 2005; Graesser, McNamara y Louwerse, 2003) sostienen que la lectura como competencia básica de aprendizaje, es entendida como la comprensión, utilización de textos escritos y reflexión de estos para alcanzar los objetivos propuestos por el lector (...). Lector que a su vez construye tres representaciones mentales acerca del texto: literal, semántica y situacional; así, además, con las actividades de comprensión, permite la interacción del lector con el texto y el contexto.

Jiménez E., (2014) en la publicación de su artículo científico titulado: “Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas”, sintetiza los aportes de tres enfoques planteados en la obra de Adam en 1982 sobre los cuales diversos especialistas abordan actualmente la lectura para definir el concepto de comprensión lectora: el enfoque sintético (bottom up, que aconseja comenzar el proceso de comprensión por las palabras, modelo ascendente o data-driven), el modelo analítico (top down, que recomienda empezar dicho proceso por los aspectos más generales del texto, modelo descendente o conceptually-driven) y el modelo interactivo (entendido como la complementación del bottom up con el top down), siendo este último el más usado en los últimos años. Así mismo este autor después de haber realizado un estudio del arte sobre la versión conceptual de comprensión lectora plantea los siguientes conceptos en la tabla siguiente:

Autor/es	Definición	Observación
Arroyo (2009, p.42)	La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, «leer es una interacción que tiene lugar en un contexto	Jiménez E. (2014) observa en estas definiciones la ausencia del emisor.

	determinado y entre un lector y un texto» (Arroyo, 2009, p. 42)	
Jiménez (2004, p. 5),	«Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema fonema teniendo como fin comprender lo leído	
Fons (2005, p. 20)	«Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito» (y la comprensión lectora es uno de sus procesos.	
Suárez (2004, p.110)	La comprensión lectora se refiere al «del descubrimiento del propósito predominante del autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza».	Según Jiménez E (2014) percibe en esta definición de forma parcial la presencia del emisor.
Snow (2001)	La comprensión lectora es «el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito»	Jiménez (2014) observa que en esta definición los elementos que articulan este proceso solo contempla al lector, el texto y la actividad —relación de la comprensión lectora con los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura) —, olvidando, también, al autor del texto.
Mervi-Lervåg y Lervåg (2011, p. 130) o Quintanal (1997, p. 24)	Conciben la comprensión lectora como una función de decodificar el lenguaje oral —a lo que Solé añade la	Aquí Jiménez (2014) la comprensión lectora es un término redundante según esta afirmación.

	<p>necesidad de unos conocimientos previos en los que integrar los nuevos (Solé, 1988, p. 60) —, hasta Cassany, Luna y Sanz (2002) que entienden que leer significa comprender (p. 197), es decir, «leer es comprender» (Cassany, 2006, p. 21; Pearson, 2011, p. 3, op. Cit. Handbook) un texto.</p>	
<p>Fonts (2006), Solé (2011), Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991, p. 71), Mendoza (2004, p. 163).</p>	<p>Define leer como «proceso mediante el cual se comprende el texto escrito», exactamente al igual que Solé: «leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito» (p. 20). «Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos» (p. 197) sin olvidar la importancia del dominio del lenguaje oral para el proceso lector (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991, p. 71) o «el adiestramiento en las habilidades lectoras que capacita para dirigir y controlar el proceso de percepción del lector y le permite desarrollar una lectura auténticamente</p>	

	individual» (Mendoza, 2004, p. 163).	
(Mendoza, 2004, p. 21).	La comprensión lectora es una capacidad o habilidad paralela a la expresión escrita, ambas son destrezas que corresponden a los dos códigos de comunicación y que no se entienden por separado	
Berko y Berstein (2010, p. 436), (Holme, 2009, p. 161), ». (Calfee, 2011, p. XIII, Handbook, op. Cit.).	«Es la capacidad de entender e interpretar textos» y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural (Holme, 2009, p. 161); o «la reconstrucción estratégica de un texto con un propósito particular».	

Fuente: Elaboración en base a la información de Jiménez E. (2014)

Como se puede observar cada uno de estos conceptos responde a cada uno de los enfoques de lectura; y además, en ninguna de ellas se aprecia un carácter holístico que reuna a los tres enfoques, por lo que podemos concluir que en el ámbito de la comprensión las realidades son diversas y hasta complejas.

2.2.3. Niveles de comprensión lectora.

Desde el enfoque interactivo de la lectura Pérez-Zorrilla (2005, pp. 123 -125) nos dice que en el proceso de comprensión interviene cinco niveles de comprensión lectora: **Primer Nivel el Literal:** En este proceso, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar. Para ello se consignan preguntas dirigidas al: reconocimiento, la localización y la identificación de elementos;

reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo (...); reconocimiento de las ideas principales; reconocimiento de las ideas secundarias; reconocimiento de las relaciones causa-efecto; reconocimiento de los rasgos de los personajes; recuerdo de hechos, épocas, lugares (...); recuerdo de detalles; recuerdo de las ideas principales; recuerdo de las ideas secundarias; recuerdo de las relaciones causa-efecto; y recuerdo de los rasgos de los personajes.

El segundo Nivel “Reorganización de la Información”: Pérez-Zorrilla (2005) afirma que aquí se da en una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Para concretizar el lector deberá ejercitar: 1) clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.; 2) bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto; 3) resúmenes: condensar el texto; y 4) síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

De otro lado Pérez-Zorrilla (2005, p.124), sostiene que:

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Y además recomienda, que para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc. (p.124)

En cuanto al **tercer Nivel de Comprensión Inferencial** Pérez-Zorrilla (2005) explica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Activar la comprensión de este nivel requiere: 1) la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido; 2) la inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal; 3) la inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en

que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas; 4) la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

El cuarto Nivel corresponde a la Lectura Crítica o Juicio Valorativo, y ello conlleva un: juicio sobre la realidad; juicio sobre la fantasía; y juicio de valores. Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

En **el quinto Nivel el de apreciación lectora**, Pérez-Zorrilla (2005) expresa que este nivel hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Aquí el lector realiza: 1) Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas; 2) Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, y relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc.

Por su parte Perfetti (Escurre, 2002, citados en Alegre-Bravo, 2009) la comprensión de lectura comprende cuatro niveles: i) Nivel superficial: Supone que el lector es capaz de determinar las propiedades fonológicas y acústicas más sobresalientes del texto; ii) Nivel de comprensión básico: Este nivel requiere que exista una competencia lingüística para entender la oración que se lee y lograr con eso una cierta descripción; iii) Nivel interpretativo: Permite al lector establecer relaciones significativas que van

más allá del texto escrito. Supone dominar con mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer las inferencias personales. Para que el lector pueda interpretar un texto se requiere analizar el significado de los conceptos generales; iv) Nivel de comprensión de lectura crítica o valorativa: Se logra cuando ya se han realizado los niveles anteriores. En este nivel, el sujeto debe ser capaz de ordenar y reordenar los conceptos dentro del texto (tareas realizadas en niveles anteriores) para captar el mensaje del autor de acuerdo con la realidad que se está analizando.

El Ministerio de Educación del Perú (2003) tomando en cuenta lo dicho por Pinzas (2007), y Catala y Otros (2001) plantea los siguientes niveles de comprensión lectora el literal, el inferencial y el crítico: 1) El nivel de comprensión literal: Se basa en el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. La intervención pedagógica del docente debe basarse en: Enseñar a identificar detalles; Precisar el espacio, tiempo, personajes; Secuenciar los sucesos y hechos; ayudar a captar el significado de palabras y oraciones; Recordar pasajes y detalles del texto; Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado; Identificar sinónimos, antónimos y homófonos; y Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc. Para lograr todo lo anterior se debe aprovechar las bondades que ofrece las preguntas literales: ¿Qué...? ¿Quién es...? ¿Dónde...? ¿Quiénes son...? ¿Cómo es...? ¿Con quién...? ¿Para qué...? ¿Cuándo...? ¿Cuál es...? ¿Cómo se llama...?; 2) El nivel de comprensión inferencial: Este nivel pone énfasis en que leer va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, hay que enseñar a los niños: A predecir resultados; Deducir enseñanzas y mensajes; Proponer títulos para un texto; Plantear ideas fuerza sobre el contenido; Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc.; Inferir el significado de palabras; Deducir el tema de un texto; Elaborar resúmenes; Prever un final diferente; Inferir secuencias lógicas; Interpretar el lenguaje figurativo; Elaborar organizadores gráficos, etc. Del misma manera, se plantea preguntas inferenciales como: ¿Qué pasaría antes de...? ¿Qué significa...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Cuál es...? ¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación habrá...? ¿Qué conclusiones...? ¿Qué crees...?.

3) El nivel de comprensión crítica: Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula. Por consiguiente, hemos de enseñar a los estudiantes a: Juzgar el contenido de un texto; Distinguir un hecho de una opinión; Captar sentidos implícitos; Juzgar la actuación de los personajes; Analizar la intención del autor; Emitir juicio frente a un comportamiento ; Juzgar la estructura de un texto, etc. Además, se plantean preguntas criterios como: ¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo crees que...? ¿Cómo podrías calificar...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Cómo debería ser...? ¿Qué crees...? ¿Qué te parece...? ¿Cómo calificarías...? ¿Qué piensas de...?

En resumen, la comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

2.2.4. Proceso metodológico de la lectura

Aguas y Arcentales (1999) reconoce tres momentos durante el proceso metodológico de la lectura: pre lectura, lectura y pos lectura

A) Pre lectura

Hace hincapié al momento previo o anterior al de la lectura. Busca relacionar las vivencias que tienen los niños y niñas y el texto; vale decir, entre la realidad y el concepto. En otras palabras es el instante de la motivación. Mientras tanto, Aguas y Arcentales (1999, p.10) establece las siguientes destrezas: “Activar los conocimientos previos; formular preguntas; formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.); establecer el propósito de la lectura; y seleccionar el texto de la lectura”.

Así mismo, Aguas y Arcentales (1999, p.10) establece pautas de actuación del maestro en la clase: 1) Motivar a la lectura mediante cuentos, dramatizaciones, cantos,

declamaciones, adivinanzas, refranes, que tengan relación directa con el tema de la lectura y los intereses de los estudiantes, 2) Realizar lectura de imágenes. Esto es: Presentar un gráfico (paisaje, fotografía, dibujo, etc.), acorde a los intereses, a la edad de los niños y niñas, a su grado de escolaridad, crear un ambiente distendido para que sientan a gusto y se exprese con libertad; observar e interpretar la imagen; expresar el contenido, de acuerdo con su propia percepción, destacando los aspectos más significativos y las cualidades que sobresalen; descubrir la importancia que tienen imagen para transmitir un mensaje; corregir únicamente la estructura incorrecta de las frases (Profesor/a), y hacer preguntas motivadoras y sugerentes, a fin de activar los conocimientos que tienen los alumnos y alumnas sobre el tema de lectura; 3) Lograr que los niños y niñas hagan predicciones sobre el contenido de la lectura; para ello es importante ofrecerles elementos motivadores relacionados con la lectura: presentarles el título, algunas palabras claves, el nombre del autor, etc.; 4) Guiar a los niños y niñas para que, en sus propias palabras, definan el propósito de la lectura (informativa, recreativa, de aplicación práctica, etc.); 5) Orientar a los alumnos y alumnas en la formulación de hipótesis relacionadas con el texto de la lectura.

B) Lectura

La lectura es el acto de leer. Es comprender, interpretar, descubrir. Además, leer es valorar el texto, reflexionar sobre su contenido e incorporando al fondo de experiencia del lector. Es establecer un diálogo con el autor del texto para aceptar o rechazar sus ideas sobre la base de las propias experiencias, emociones y sentimientos (Aguas y Arcentales, 1999, p.11). Entre las destrezas específicas de la lectura establecidas son: Leer y volver al texto (Leer cuantas veces sea necesario); predecir durante la lectura (Formular suposiciones, conjeturas); relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo; y leer selectivamente partes del texto.

Por su parte Aguas y Arcentales, (1999, p.11) propone las siguientes estrategias lectoras que se pueden utilizar para asegurar una mayor comprensión lectora: 1) Hacer lectura silenciosa, poniendo énfasis en la visualización global de palabras, oraciones y párrafos; 2) hacer lectura en voz alta, para practicar la correcta pronunciación de las palabras, la entonación adecuada y marcar las pausas que señalan los signos de

puntuación; 3) modular la lectura para que sea imitada por los alumnos y alumnas; 4) leer y volver al texto cada vez que se necesite aclaración; 5) detener la lectura y, mediante preguntas sugerentes, hacer que niños y niñas hagan predicciones respecto de lo que sigue el texto; 6) formular preguntas motivadoras encaminadas a relacionar el contenido de la lectura con las experiencias que tienen los y las estudiantes; 7) guiar a niños y niñas para que identifiquen las partes más interesantes del texto y las lean en voz alta; 8) hacer que los estudiantes elaboren mapas conceptuales o cuadros sinópticos para resumir los aspectos más relevantes de la lectura; y 9) guiar a los alumnos y alumnas para que elaboren comentarios, análisis y críticas sobre la lectura.

C) Pos lectura

Es el momento posterior a la lectura. Consiste en una serie de actividades que profesores y profesoras deben realizar con sus alumnos y alumnas para asegurar y garantizar la comprensión lectora (Aguas y Arcentales, 1999, p.12). o que se pretende en este momento es desarrollar las siguientes destrezas: Verificar predicciones, formular preguntas, contestar pregunta, manifestar opinión sobre el texto en aplicaciones prácticas, discutir en grupo, y resumir.

Aguas y Arcentales (1999, p.12) plantea las estrategias: 1) Elaborar cuestionarios relacionados con la lectura para que los y las estudiantes respondan en forma individual o por grupos; 2) organizar el grupo de alumnos y alumnas en dos subgrupos: uno para que formule preguntas sobre la lectura y el otro para que las conteste; 3) hacer que los alumnos y alumnas asuman la lectura mediante mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.; 4) prepara guiones y dramatizar, 5) elaborar collages para presentar el contenido de la lectura; verificar las predicciones realizadas en la pre lectura; organizar a los estudiantes en grupos para que conversen sobre el contenido del texto; hacer reportes creativos sobre la lectura; dirigir a los y las estudiantes para que, sobre la base de la lectura, elaboren un listado de aplicaciones para ser observadas dentro y fuera de la clase.

2.2.5. Estrategias de Comprensión Lectora

Las estrategias de comprensión lectora se refiere a varias actividades que realiza un lector mientras lee y ayuda a comprender lo leído para poder obtener la información que busca, ayuda a interpretar los textos y disfrutar de la lectura (Jiménez, 2014).

Desde el enfoque interactivo, Pérez-Zorrilla (2005, p.122) define a la comprensión lectora “como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias”. Entre las estrategias que propone se encuentran en primer lugar las Estrategias de razonamiento las cuales se caracterizan por: 1) El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente; 2) El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social (...); 3) Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983, citado en Pérez-Zorrilla, p.122).

En tercer lugar, se encuentra el conocimiento o la experiencia previos del lector cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuanto mayor sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar.

Valdebenito y Duran (2015, p.77) plantearon una propuesta teórico práctico de comprensión lectora basada en un programa “Leemos en pareja”, fundamentado en la tutoría entre iguales, estableciendo una serie de actividades, ejecutando

deliberadamente estrategias de comprensión lectora, reguladas por los propios estudiantes y mediadas por materiales de lectura (hoja de actividad), e intenta poner al alcance de los estudiantes diversos tipos de textos con unidad y sentido en sí mismos, que permitan trabajar en parejas las siguientes estrategias: establecimiento de hipótesis e inferencias, activación de conocimientos previos (antes de leer), autoexplicación y monitorización del proceso lector en parejas (durante la lectura) e identificación de la idea principal, formulación y respuesta a preguntas (literales y de reflexión), y comprobación de hipótesis e inferencias (después de leer). (Cassany, Luna, & Sanz, 2003)

Cassany, Luna y Sanz (2003 citado en Oñarte, s/f) entiende “la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos”. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar éstas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora. Estos autores identifican nueve microahabilidades (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación).

1. Percepción: el propósito de esta microhabilidad es entrenar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

2. Memoria: se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

3. Anticipación: esta microhabilidad pretende activar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el

contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. También decir que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la predisposición que puede tener para leer un determinado texto.

4. Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (sanning): Son unas microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada.

5. Inferencia: Esta microhabilidad nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, podemos decir que esta microhabilidad nos ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad importantísima para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído.

6. Ideas principales: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.

7. Estructura y forma: esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Esta microhabilidad puede trabajar desde los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.

8. Leer entre líneas: esta microhabilidad nos va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta microhabilidad se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.

9. Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que comenzamos a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, podemos comprobar si nuestras hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente hemos comprendido el contenido del propio texto.

Mientras tanto Solé (2001 citada en Oñarte, s/f, p.18) plantea la intención de tres procesos de lectura antes, durante y después. 1. Antes: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura. 2. Durante: elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social; y 3. Después: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además Solé plantea que al interior de cada proceso intervienen una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo. Actividades que intervienen en este proceso: 1) Predicciones, hipótesis o anticipaciones: Las predicciones, hipótesis o anticipaciones consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará en el texto. Generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan y se establecen a partir de elementos como el tipo del texto, el título, las ilustraciones, etc. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento del lector que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales; 2) Interrogar al texto: Las preguntas para interrogar al texto, que se establecen antes de la lectura, están relacionadas con las predicciones, hipótesis o anticipaciones. Ellas permiten aplicar los conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y se desconoce en torno al contenido y elementos textuales; 3) Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: En el proceso de lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se asienta a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión; 4. Clarificar dudas: Conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si surgen dudas es necesario

regresar y releer hasta resolver el problema; 5. Recapitular: Al leer se va construyendo el significado del texto. La recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura.

En opinión de Oñarte, s/f) afirma que al trabajar con estas estrategias se crearán lectores autónomos capaces de crear su propio conocimiento sobre un texto y por lo tanto habremos conseguido cumplir el objetivo de la comprensión lectora.

2.2.4.1. Estrategias de Comprensión lectora antes de lectura.

Valdebenito y Duran (2015, p.79) ejecutaron dos estrategias de aprendizaje de lectura el planteamiento de hipótesis y la recuperación de saberes previos antes de leer. Tanto para el primer y segundo caso los autores ponen en marcha diversas estrategias para establecer hipótesis o predecir algún evento a partir de las primeras pistas que entrega el texto, enfatizando: 1) Tutorado alcanza autónomamente la respuesta; 2) Tutor y tutorado acoplan (enlazan) ideas, experiencias y construyen una respuesta; 3) Tutor entrega pistas y tutorado alcanza una repuesta; 4) Tutor entrega pistas, y tutor y tutorado acoplan experiencias para alcanzar una respuesta; y 5) Tutor entrega la respuesta construida a su tutorado,

2.2.4.2. Estrategias de Comprensión durante la lectura.

Valdebenito y Duran (2015, p.79) ejecutaron dos estrategias de aprendizaje durante la lectura la autoexplicación y monitorización del proceso lector en parejas. “Este segmento de interactividad está referido a las aclaraciones que se establecieron entre tutor y tutorado respecto a la macroestructura (estructura textual) o microestructura (léxico, morfología, sintaxis)”.

2.2.4.3. Estrategias de Comprensión Lectora después lectura

Valdebenito y Duran (2015, pp.79-80) expone que en esta apartado se ejecutan todas las actuaciones que se relacionan con las actividades de comprensión lectora de la hoja de actividad, las cuales se definen cuatro definiciones que componen este segmento: 1) Integración general del texto: Se entiende como el resumen o síntesis,

tras la lectura del manuscrito, se destacan aspectos generales, ideas principales e integrar el contenido de la lectura; 2) Relación entre el texto y conocimientos previos: Involucra las actuaciones que se ponen en marcha para vincular el tema del texto con las experiencias o conocimientos previos de los alumnos; 3) Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: Preguntas planteadas por el tutor a su tutorado sobre los datos específicos del texto o también sobre otros que se encuentran contenidos de manera implícita en el manuscrito. Este planteamiento de interrogantes puede verse acompañado de una serie de mecanismos de mediación para que el tutorado alcance la respuesta; 4) Comprende la valoración que efectúa el tutor a las respuestas correctas o actuaciones favorables de su tutorado durante el desarrollo de la actividad.

2.3. Definición de términos

Se formula una breve definición de los términos básicos que es necesario comprender en la investigación.

2.3.1. Estrategias de muestreo.

Le permiten al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. Generalmente, los textos suministran unos *índices*, unas *pautas*, que son redundantes. El lector debe seleccionar entre estos índices solamente aquellos que le son más útiles y productivos. Si no lo hace, su aparato perceptivo se sobrecarga de información innecesaria o insustancial (Anónimo).

2.3.2. Estrategias de predicción.

Esta estrategia le exige al lector una permanente “actividad de elección”, una “atención selectiva”: parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora. Debido a que los textos utilizan pautas recurrentes y tienen una estructura, los lectores son capaces de anticiparlos, están en condiciones de predecir la información *enciclopedia cultural* y a sus *esquemas*. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que los lectores están en forma permanente muestreando y prediciendo mientras leen. (Anónimo).

2.3.2. Estrategias de inferencia.

La inferencia es un mecanismo poderoso que le permite al lector complementar la información explícita de los textos. No sólo se puede inferir lo implícito sino también lo que más adelante el texto explicitará. Entre muchas otras cosas, la inferencia se emplea, por ejemplo, para reconocer el antecedente de un pronombre, un término elidido (omitido por estar sobreentendido), el sentido de un concepto, una inclinación ideológica (Anónimo).

2.3.3. Estrategias de autocontrol.

Si las anteriores son estrategias básicas de lectura, es porque los lectores controlan constantemente esta actividad para asegurarse que están produciendo significados (Anónimo)

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

Siguiendo la metodología de Hernández, Fernández y Baptista (2003), hay estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

Este es un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo pues se recolectan datos o componentes sobre diferentes aspectos del personal de la organización a estudiar y se realiza un análisis y medición de los mismos.

La investigación descriptiva buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. (Hernández, et.al., 2003, p.119).

3.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo simple.

Muestra Observación

M_1 ----- O_x

Donde:

M_1 = Muestra de docentes

O_x = Observación de estrategias de comprensión lectora usadas por el docente de sexto grado.

3.3. Unidad de análisis, población y muestra

3.3.1. Unidad de análisis.

La unidad de análisis son las estrategias de comprensión lectora usadas por el docente de sexto grado.

3.3.2. Población.

Tabla 1: Población de docentes de sexto grado del distrito de Bellavista-Sullana

N°	Institución Educativa	N° de docentes
1	14793 Luciano Castillo Colonna.	4
2	14794 María Inmaculada Concepción.	2
3	14795	2
4	14798 Blanca Susana Franco de Valdiviezo.	1
5	15026 Flora Córdova de Talledo.	2
6	15028 Augusto Gutiérrez Mendoza	2
7	8 de Diciembre	1
8	14904	1
Total		15

Fuentes. Datos del investigador

3.3.3. Muestra.

Por ser una población pequeña se trabajará con toda la población. Para ello, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

3.4. Variables

Variable 1: Uso de estrategias de comprensión lectora.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumentos
Observación	Guía de observación
Encuesta	Cuestionario

Se utiliza como técnica la observación con una guía de observación el cual se aplicó a los docentes de sexto grado de Educación Primaria con el fin de recoger información acerca del uso de estrategias de comprensión lectora de los docentes del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana. De igual modo se utiliza la encuesta con su instrumento el cuestionario

En cuanto a la validez del contenido de este instrumento, se empleará la técnica del juicio de tres expertos, quienes evaluaron ítem por ítem y en su totalidad. De esta manera, asignaron una validez del 90.55%.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se aplicó una prueba piloto a una pre-observación para posteriormente hallar la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de Cronbach. De esta manera, se halló un coeficiente 0.806 (Guía de observación y cuestionario) lo que significa que el instrumento es confiable, porque su valor se acerca a 1 que es el valor máximo de confiabilidad.

3.6. Métodos y técnicas de análisis de datos

Se describe cada uno de los pasos que se utilizó durante el proceso de análisis de datos, considerando:

Los datos fueron procesados en el Programa Estadístico SPSS y se utilizaron las técnicas estadísticas descriptivas con frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Descripción del contexto donde se realizó la investigación

La investigación se desarrolló en el distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Primaria del distrito antes mencionado, 2017.

El propósito fundamental de la investigación fue determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017.

4.2. Descripción de los sujetos de la investigación

El propósito fundamental de la investigación se realizó en 8 escuelas de educación primaria donde participaron 15 docentes de sexto grado de primaria. Los 15 docentes que apoyaron en la observación y la aplicación del cuestionario se formaron profesionalmente en Institutos de Educación Superior Pedagógica, todos se encuentran en la carrera pública magisterial, sólo una docente cuenta con grado de maestría.

4.3. Resultados de la investigación

4.3.1. Descripción de las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura

El primer objetivo específico consistió en identificar las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños de sexto grado de primaria. Para ello, se analizó usando la estadística descriptiva con tablas de media y desviación estándar y tablas

porcentuales. Además, para comprender mejor el análisis descriptivo, la información se analizó pregunta por pregunta. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 2: Resumen descriptivo de los aspectos de uso de estrategias antes de la lectura

Número de docentes= 15				
Ítems	Media	Mín.	Máx.	D.E
Estrategias antes de la lectura				
1) Reactiva conocimientos que se vinculan con dicho texto	2,13	1	3	,640
2) Estimula predicciones sobre el contenido del texto	2,33	1	3	,617
3) Permite a los niños discutir sobre sus propias experiencias para relacionarlas con el texto	2,33	1	3	,617
4) Discute con los niños sobre el tipo de texto que van a leer	2,47	1	3	,640
5) Presenta el propósito con que los niños leerán el texto	2,47	2	3	,516
6) Estimula la lectura con recursos didácticos	1,93	1	3	,704

Fuente: Guía de observación aplicado a docentes

De las observaciones realizadas, cuyo propósito era describir las características del uso que hace el docente de las estrategias antes de la lectura para guiar a los estudiantes en la comprensión lectora, se ha tenido en cuenta si el docente, reactiva conocimientos que se vinculan con dicho texto; estimula predicciones sobre el contenido del texto; permite a los niños discutir sobre sus propias experiencias para relacionarlas con el texto; discute con los niños sobre el tipo de texto que van a leer; y presenta el propósito con que los niños leerán el texto; los promedios por encima de 2 puntos de un total de 4 puntos, indica que los docentes que a veces cumplen con la aplicación de estrategias de lectura para enseñar la comprensión lectora; no obstante en el aspecto del uso de recursos didácticos para estimular la lectura; el puntaje por debajo de 2 puntos, señalan que este no siempre se cumple en la enseñanza de la lectura.

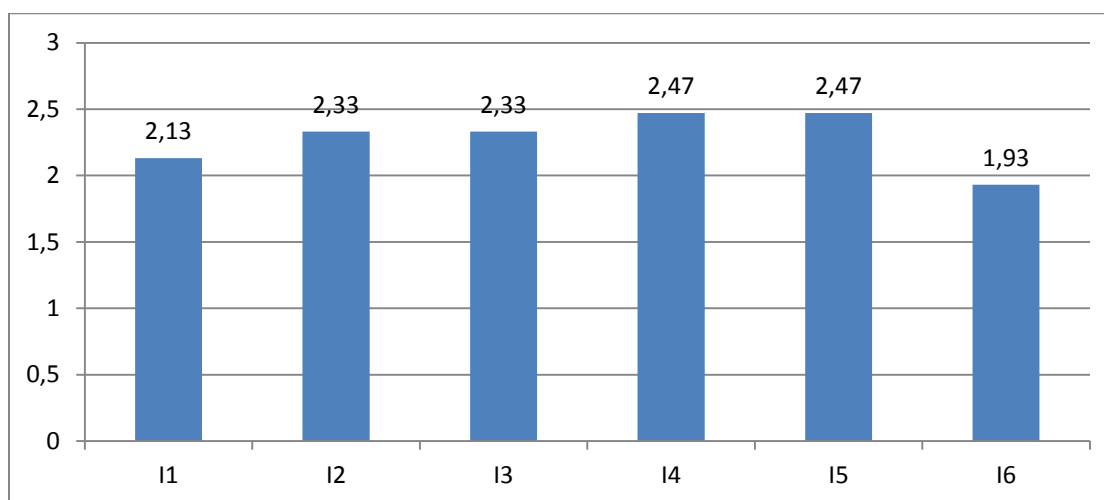


Figura 1: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias antes de la lectura

Tabla 3: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, antes de la lectura

Docentes (n=15) *	n°	%
1. Reactiva conocimientos previos	12	80,0
2. Fomenta las predicciones	6	40,0
3. Da libertad para escoger la lectura	3	20,0
4. Plantea el propósito de la lectura	5	33,3
5. Utiliza láminas	8	53,3
6. Uso de libros	10	66,7

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

* Los docentes han respondido más de una alternativa, por lo que se trata de preguntas de respuesta múltiple.

La tabla anterior pone en evidencia que los docentes consideran que las estrategias de enseñanza utilizadas de mayor a menor frecuencia dentro del salón de clase antes de la lectura se presentan como sigue, la reactivación de conocimientos previos de los estudiantes (80,0%), uso de libros (66,7%), la utilización de láminas (53,3%), aplicación de las predicciones (40,0%), planteamiento del propósito de la lectura (33,3%), y dar libertad a los niños para escoger la lectura (20,0%).

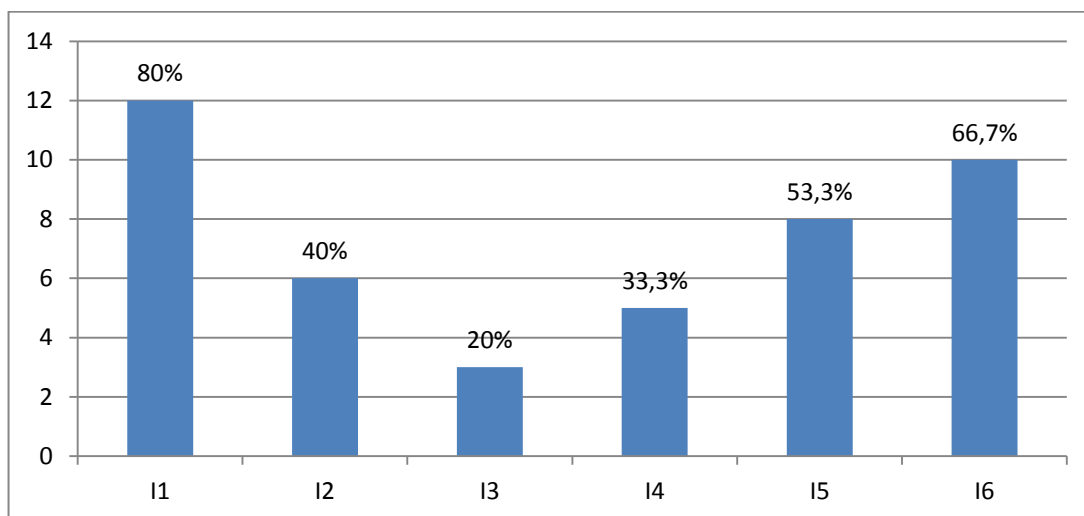


Figura 2: Estrategias de enseñanza usadas por el docente antes de la lectura

4.3.2. Descripción de las características sobre uso de estrategias durante la lectura

El segundo objetivo específico consistió en describir las características sobre el uso de estrategias durante la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños. Para ello, se analizó usando la estadística descriptiva con tablas de la media y desviación estándar y tablas porcentuales. Además, para comprender mejor el análisis descriptivo, la información se analizó pregunta por pregunta. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 4: Resumen descriptivo de los aspectos del uso de estrategias durante la lectura

Número de docentes= 15		Media	Mín.	Máx.	D.E
Ítems					
Estrategias durante la lectura					
7) Plantea preguntas periódicas a los niños para monitorear la comprensión del texto		2,33	2	3	,488
8) Promueve la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee		1,67	1	3	,617
9) Propone ejemplos concretos o ilustraciones para entender los conceptos nuevos mientras los niños leen la información del texto		2,27	1	3	,594
10) Fomenta comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los niños hablen sobre los conceptos no familiares		1,93	1	3	,594
11) Promueve la relectura del texto cuando detecta que los niños no comprenden las ideas		2,13	1	3	,640
12) Permite a los niños que expresen su propia interpretación del texto		1,93	1	3	,704

Fuente: Guía de observación aplicado a docentes

De las observaciones realizadas, cuyo propósito era describir las características del uso que hace el docente de las estrategias durante la lectura para guiar a los estudiantes en la comprensión lectora, se ha verificado que los ítems, 7, 9 y 11 medianamente se cumplen; es decir, durante la lectura el docente plantea preguntas periódicas a los niños para monitorear la comprensión del texto; propone ejemplos concretos o ilustraciones para entender los conceptos nuevos mientras los niños leen la información del texto; y promueve la relectura del texto cuando detecta que los niños no comprenden las ideas; en tanto, en los ítems 8, 10 y 12, los puntajes por debajo de 2 puntos, determinan que no todos los docentes promueven la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee; fomentan comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los niños hablen sobre los conceptos no familiares; y permiten a los niños que expresen su propia interpretación del texto.

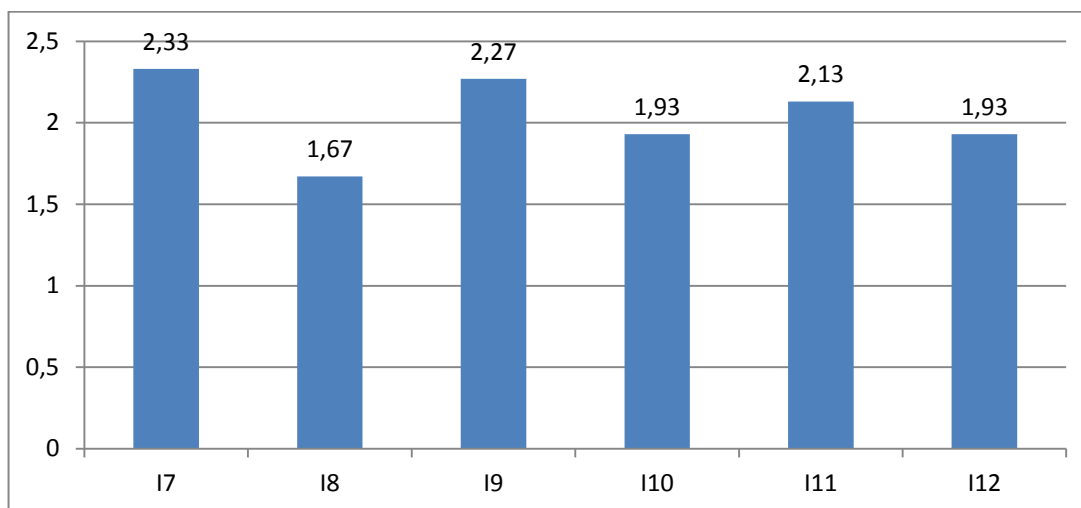


Figura 3: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias durante de la lectura

Tabla 5: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, durante la lectura

Docentes (n=15)	n°	%
7. Formula preguntas en el proceso lector	15	100,0
8. Promueve comentarios	4	26,7
9. Utiliza ilustraciones	3	20,0
10. Utiliza láminas	8	53,3
11. Aplica la relectura	4	26,7
12. Utiliza el mapa conceptual	6	40,0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

* Los docentes han respondido más de una alternativa, por lo que se trata de preguntas de respuesta múltiple.

En la tabla anterior se puede observar que los docentes consideran que las estrategias de enseñanza utilizadas con mayor frecuencia dentro del salón de clase durante la lectura se presenta como sigue, la formulación de preguntas en el proceso lector (100,0%), utilización de láminas (53,3%), utilización del mapa conceptual (40,0%), promover comentario y aplicar la relectura cada uno de los con (26,7%), y utilización de ilustraciones con (20,0%).

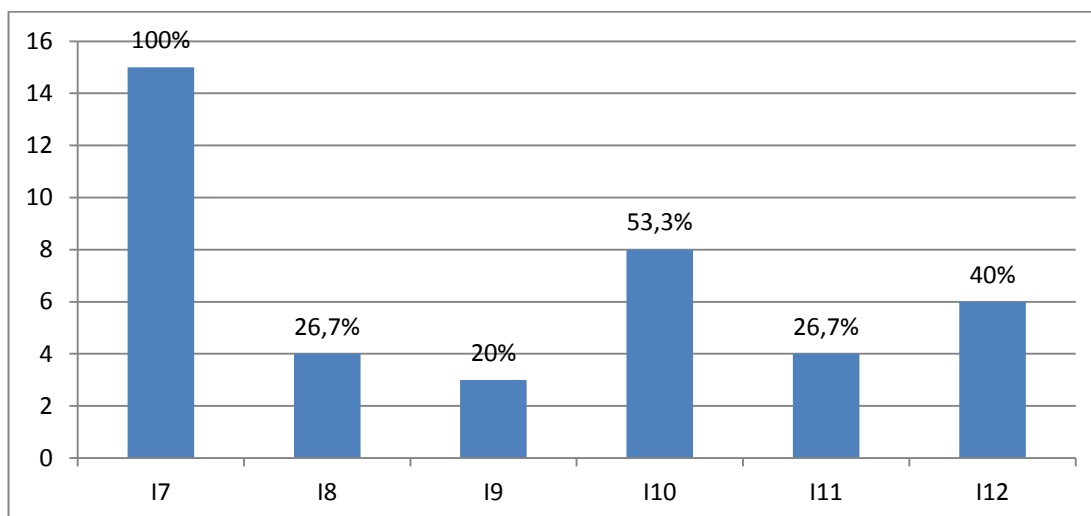


Figura 4: Estrategias de enseñanza usadas por el docente durante de la lectura

4.3.3. Identificación de las características del uso de estrategias después de la lectura

El tercer objetivo específico consistió en identificar las características sobre el uso de estrategias después de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños. Para ello, se analizó usando la estadística descriptiva con tablas de medias y desviación estándar y tablas porcentuales. Además, para comprender mejor el análisis descriptivo, la información se analizó pregunta por pregunta. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 6: Resumen descriptivo del uso de estrategias después de la lectura

Número de docentes= 15		Media	Mín.	Máx.	D.E
Ítems					
Estrategias después de la lectura					
13) Permite a los niños que hagan preguntas sobre el texto		2,00	1	3	,535
14) Solicita a los niños que relaten lo que han leído		2,33	1	3	,617
15) Solicita a los niños que dramaticen sobre lo sucedido		2,07	1	3	,594
16) Promueve actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.		1,73	1	3	,594
17) Solicita a los niños que realicen un resumen sobre lo leído.		2,27	2	3	,458
18) Ofrece otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños		2,07	1	3	,594

Fuente: Guía de observación aplicado a docentes

De las observaciones realizadas, cuyo propósito era conocer las características del uso que hace el docente de las estrategias después la lectura para guiar a los estudiantes en la comprensión lectora, se ha verificado que los ítems, 7, 9 y 11 medianamente se cumplen; es decir, después de la lectura el docente permite a los niños que hagan preguntas sobre el texto; solicita a los niños que relaten lo que han leído; solicita a los niños que dramaticen sobre lo sucedido; solicita a los niños que realicen un resumen sobre lo leído; y ofrece otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños; en tanto, en el ítem 16, el puntaje por debajo de 2 puntos, determina que no todos los docentes promueven actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

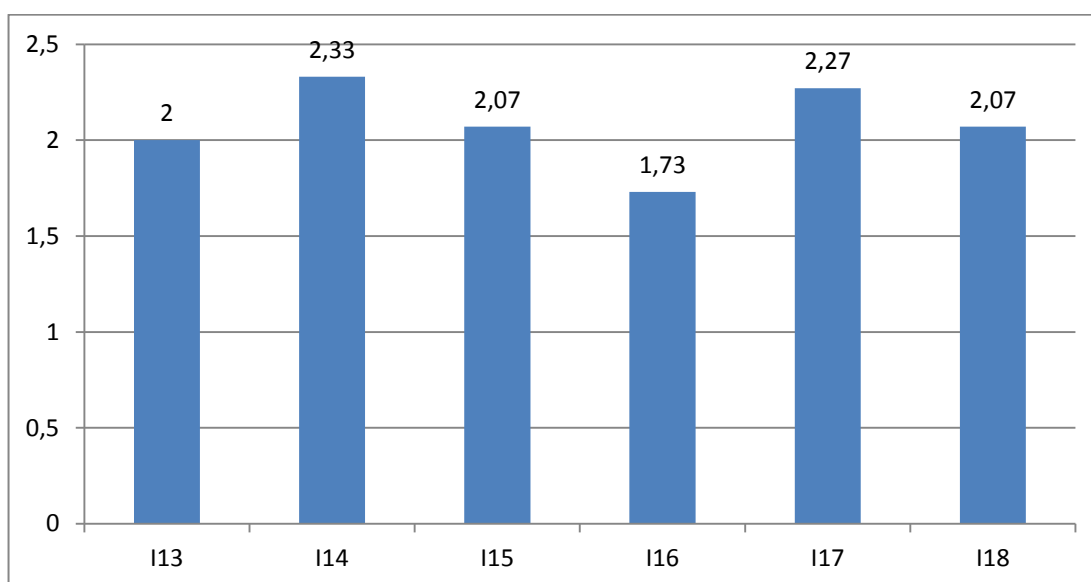


Figura 5: Resumen descriptivo de los aspectos sobre el uso de estrategias después de la lectura

Tabla 7: Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente dentro del salón de clase, después de la lectura

Docentes (n=15)	n°	%
13. Formula preguntas	12	80,0
14. Promueve el relato	4	26,7
15. Promueve la dramatización	4	26,7
16. Refuerza la lectura con actividades prácticas	6	40,0
17. Elabora resúmenes	7	46,7
18. Plantea otras actividades	3	20,0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

* Los docentes han respondido más de una alternativa, por lo que se trata de preguntas de respuesta múltiple.

La tabla anterior pone en evidencia que los docentes consideran que las estrategias de enseñanza utilizadas de mayor a menor frecuencia dentro del salón de clase después de la lectura se presenta como sigue, la formulación de preguntas (80,0%), elaboración de resúmenes (46,7%), reforzamiento de la lectura con actividades prácticas, promueve el relato y la dramatización ambos con (26,7%), y plantea actividades (20,0%).

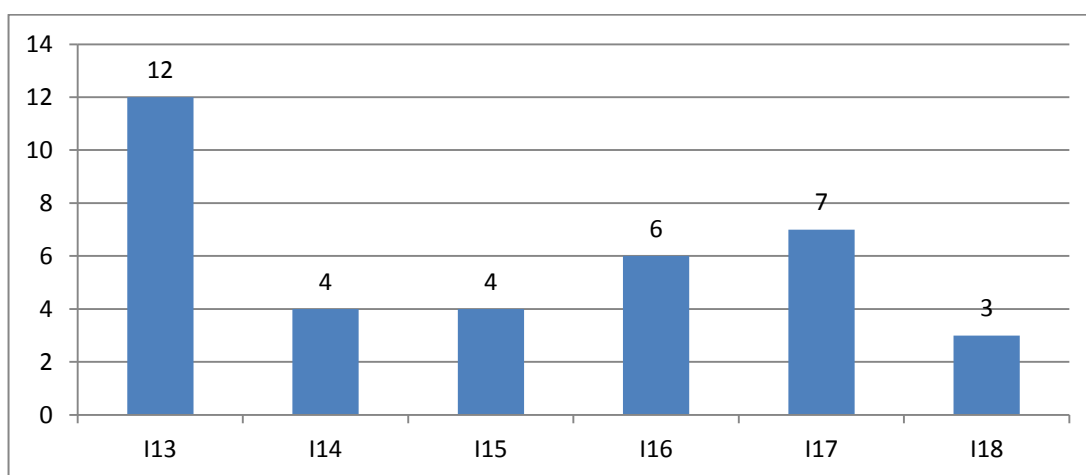


Figura 6: Estrategias de enseñanza usadas por el docente durante de la lectura

4.3.4. Evaluación de las estrategias de lectura

El objetivo general consistió en evaluar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017. Para ello, se analizó usando la estadística descriptiva con tablas de frecuencia. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 8: Resumen sobre el nivel de uso de las estrategias de lectura

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Estrategias de lectura	5	33,3	10	66,7	0	0,0	15	100,0
Estrategias antes de la lectura	3	20,0	12	80,0	0	0,0	15	100,0
Estrategias durante la lectura	9	60,0	6	40,0	0	0,0	15	100,0
Estrategias después de la lectura	7	46,7	8	53,3	0	0,0	15	100,0

Fuente: Guía de observación aplicado a docentes

Al evaluar el nivel del uso de las estrategias que usa el docente para conducir la comprensión lectora de los niños, el estudio indica que para el 66,7% de docentes, éste tiene un nivel medio, lo que se explica por el nivel medio de las dimensiones de las estrategias antes, durante y después de la lectura. No obstante, los resultados

indican que, es en la segunda dimensión, donde se percibe cifras deficientes que lo califican en un nivel bajo.

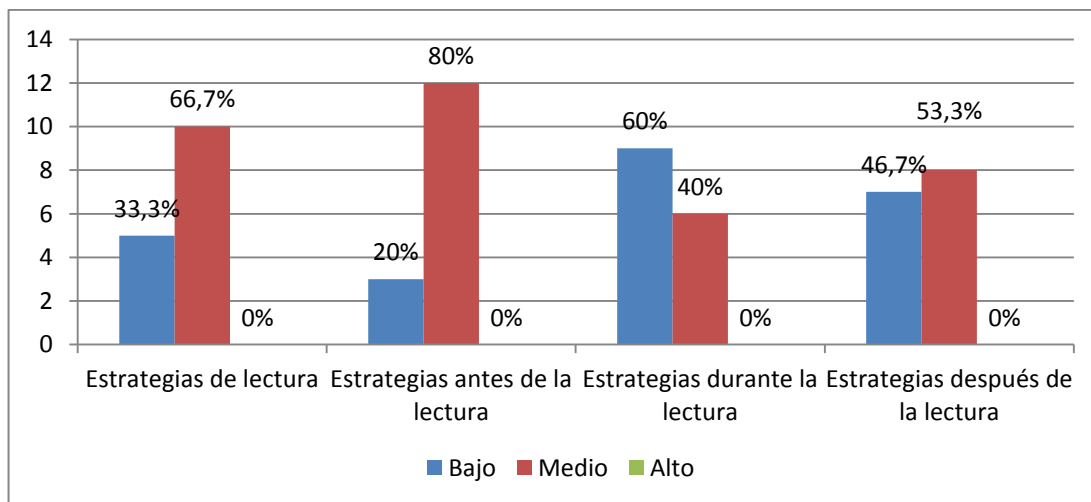


Figura 7: Nivel de uso de las estrategias de enseñanza para la lectura

4.4 Discusión de resultados

Con el propósito de determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017, se utilizó un instrumento orientado a recoger información que permita construir cada una de las dimensiones y las variables. En este capítulo se discuten los resultados de dichos instrumentos, contrastándolos con los antecedentes y fundamentándolos con el marco teórico.

En cuanto al primer objetivo específico relacionado a describir las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños, se puede afirmar que la reactivación de conocimientos previos de los estudiantes (80,0%), uso de libros (66,7%) y la utilización de láminas (53,3%) son las que más predominan. En consecuencia, podemos inferir que no se está potenciando los aportes de la teoría de Valdebenito y Duran (2015) en

dos estrategias de aprendizaje de lectura el planteamiento de hipótesis y la recuperación de saberes previos antes de leer.

Respecto al segundo objetivo específico relacionado a describir las características sobre el uso de estrategias durante la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños, las cifras estadísticas enfatizan que la formulación de preguntas en el proceso lector (100,0%) y la utilización de láminas (53,3%) son las que más predominan. Desde la perspectiva de Valdebenito y Duran (2015), las estrategias de aprendizaje durante la lectura como la autoexplicación y monitorización del proceso lector en parejas, permite mejorar la macroestructura (estructura textual) o microestructura (léxico, morfología, sintaxis)".

El tercer objetivo específico se basó en identificar las características sobre el uso de estrategias después de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños. Al respecto se logró encontrar que los docentes, utilizan estrategias de enseñanza dentro del salón de clase después de la lectura con mayor frecuencia la formulación de preguntas (80,0%), y en menor proporción la elaboración de resúmenes (46,7%). Con la afirmación de Valdebenito y Duran (2015) el estudiante puede involucrarse con la lectura si el docente si el docente implementa el resumen o síntesis, identificando e integrando ideas principales; relacionando el texto y conocimientos previos; formulando de preguntas sobre el contenido del texto; y valorando las respuestas correctas o actuaciones favorables de su estudiante durante el desarrollo de la actividad.

El objetivo general es determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana. El estudio comprobó que son pocas las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de sexto grado para potenciar las estrategias de lectura de los niños. Al respecto Vásquez (2016), al implementar los *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de Primaria*, consiguió que los estudiantes desarrollen el gusto e interés por la lectura, y con ello demostraron mejora de sus habilidades de comprensión, extraer ideas principales y personajes secundarios; además, mediante el empleo de ejercicios

propios de lectura se creó un vínculo entre lo leído y expresado. De la misma manera, la investigación de Valdebenito y Duran (2015) midieron el efecto de las *Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales*, encontrándose al término del experimento avances estadísticamente significativos en el grupo de intervención, y no en el de comparación. El efecto fue más fuerte en aquellos tutores con ambas tutorías.

CONCLUSIONES

1. Los resultados señalan que los docentes de sexto grado de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, aplican estrategias de enseñanza dentro del salón de clase antes de la lectura con mayor frecuencia la reactivación de conocimientos previos de los estudiantes (80,0%), uso de libros (66,7%) y la utilización de láminas (53,3%). Sin embargo, en las observaciones realizadas en la investigación se pudo comprobar que el mayor uso de estrategias se encuentra en la activación de saberes previos.

2. Los resultados muestran que los docentes de sexto grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista, utilizan estrategias de enseñanza dentro del salón de clase durante la lectura con mayor frecuencia la formulación de preguntas en el proceso lector (100,0%) y la utilización de láminas (53,3%). Estas opiniones se justifican con los datos obtenidos de las observaciones planteadas en la investigación.

3.- Los resultados expresan que los docentes de sexto grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista, utilizan estrategias de enseñanza dentro del salón de clase después de la lectura con mayor frecuencia la formulación de preguntas (80,0%), y en menor proporción la elaboración de resúmenes (46,7%). Situación que también se verifica en las observaciones realizadas en la investigación

4.- Finalmente, el estudio comprobó que son pocas las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de sexto grado para potenciar las estrategias de lectura de los niños.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a los directivos de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, socializar los resultados de investigación con la participación de los demás docentes con el propósito de reforzar la intervención del docente de Educación Primaria en las estrategias antes de la lectura con el fin de asegurar el mejoramiento de la comprensión lectora de los escolares.

2. Se sugiere que los docentes de sexto grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista, se organicen en círculos de interaprendizaje con el propósito de incorporar estrategias durante la lectura no sólo en el área curricular de comunicación sino en todas las áreas del saber.

3. Se sugiere que los directivos de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, desarrollen un programa de reforzamiento pedagógico donde se introduzca las estrategias después de la lectura, usando diversos textos escritos con la finalidad de potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora.

4. Además, existe la necesidad de ampliar el diagnóstico del uso de las estrategias en la comprensión lectora con el resto de los docentes de educación primaria en todo el distrito de Bellavista con el fin de tener un análisis global sobre el nivel de ejecución de las estrategias de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguas, P., & Arcentales, B. (1999). *¿Cómo desarrollar las destrezas de la lectura?* Quito (Ecuador): CENAISE.
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de Primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. Obtenido de Universidad de Piura, Facultad de Educación, tesis de maestría en Educación, mención en Psicopedagogía:
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Alegre-Bravo, A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes desecundaria en un distrito de Lima*. Obtenido de Persona 12, enero-diciembre del 2009, ISSN 1560-6139, pp. 207-223:
<http://www.redalyc.org/html/1471/147117618012/>
- Bustamante. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular "Juan Pablo II"- Trujillo- 2014*. Obtenido de Universidad Antenor Orrego (Trujillo), Tesis de maestría en Educación:
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/932/1/BUSTAMANTE_MARIELA_HABILIDADES_COMUNICATIVAS_COMPRENSI%C3%93N.pdf
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chavez, S., Murata, C., & Uchara, A. (2013). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las Instituciones Educativas de Fe y Alegría del Perú*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú), Tesis de maestría en Educación, con mención en Trastornos de la Comunicación Humana:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1704/CHAVEZ>

_MURATA_UEHARA_ESTUDIO_DESCRIPTIVO.pdf;jsessionid=CA8B914DD08CE6F341294C7C771F8DA0?sequence=1

Ferreri, E. (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Obtenido de Facultad Regional Buenos Aires: <http://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>

Gutiérrez, N. (2004). *Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura*. Obtenido de Seminario médico, año 2004, volumen 56 N° 2., pp. 95-110: <file:///C:/Users/Juan%20Jos%C3%A9/Downloads/Dialnet-ModelosDeAccesoAlLexicoYAprendizajeDeLaLectura-1232873.pdf>

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En E. J. Pérez, *Investigaciones sobre lectura*. Málaga (España): Asociación Española de Comprensión Lectora. Obtenido de http://www.comprensionlectora.es/revista-enero-2014/files/revista_01_14.pdf

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Tesis doctoral.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: PISA*. Obtenido de Informe de la OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

López, T. (2014). *Estrategias de Aprendizaje en el área de comunicación del V Ciclo de Educación Básica Regular del distrito de Chanchamayo durante el año lectivo 2014*. Obtenido de Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Título profesional de licenciado en Educación Primaria: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/252/LOPEZ_GUZ

MAN_TEOFILLO ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE_COMUNICACION.pdf?s
equence=5

Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Comprensión lectora*. Lima: MINEDU.

Oñate, E. (s/f). *Comprensión lectora: Marco teórico y propuesta de intervención pedagógica*. Obtenido de Universidad de Valladolid (España), Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Grado en Educación Primaria: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3198/1/TFG-B.231.pdf>

Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. Obtenido de Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Portal Educativo "Beevoz". (2014). *El rol del docente en la Comprensión Lectora*. Obtenido de Beevoz: <http://www.beevoz.pe/2014/05/22/el-rol-del-docente-en-la-comprension-lectora/>

Sánchez, J. (2010). *Los estudiantes y la Comprensión Lectora*. Jalisco: D'LABRA IMPRESORES S.A. DE C.V.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

Trejo, A., & Alarcón, L. (s/f). *Estrategias de lectura en la Universidad*. Obtenido de Universidad Autónoma de Puebla: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/30.pdf>

Valdebenito, V., & Duran, D. (2015). *Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 47, núm. 2, marzo, 2015, pp. 75-85: http://www.redalyc.org/pdf/805/Resumenes/Abstract_80538633001_2.pdf

- Vásquez, J. (2016). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de Primaria*. Obtenido de Universidad Veracruzana, Facultad de pedagogía, Maestría en Gestión del Aprendizaje: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/41584/1/VazquezReyesJoana.pdf>
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora dirigido a docentes*. Obtenido de Universidad de Carabobo (Venezuela), Tesis de maestría en Lectura y Escritura: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/947/avegas.pdf?sequence=1>

ANEXOS

A.1. Matriz de Consistencia

Título: Evaluación del uso de estrategias de comprensión lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de las escuelas públicas en el distrito de Bellavista de la Provincia de Sullana, 2017.			
Problema	Objetivos	Variables	Metodología
Desde la perspectiva del enfoque interactivo de la lectura. ¿Cómo usan las estrategias de Comprensión Lectora los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017?	General Determinar el nivel de uso de las estrategias de Comprensión Lectora de los docentes de sexto grado de Educación Primaria de Escuelas Públicas del distrito de Bellavista de la provincia de Sullana, 2017.	Estrategias de comprensión lectora	1. Tipo de investigación: Descriptivo. 2. Diseño de investigación: Descriptivo simple 3. Población y muestra: 15 docentes. 4. Técnicas e instrumentos: Cuestionario, prueba escrita y ficha de observación. 5. Análisis de datos. Estadística descriptiva
	Específicos Describir las características sobre el uso de estrategias antes de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños. Describir las características sobre el uso de estrategias durante la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños. Identificar las características sobre el uso de estrategias después de la lectura empleadas por el docente para enseñar la comprensión lectora de los niños.		

A.2. Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de comprensión lectora	Las estrategias de comprensión lectora serán medidas mediante la aplicación de una guía de observación aplicada a docentes.	Estrategia antes de la lectura	Activar los conocimientos previos.
			Formular preguntas.
			Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.).
			Establecer el propósito de la lectura
		Estrategias durante la lectura	Formular preguntas
			Proponer ejemplo e ilustraciones
			Fomentar comentarios
			Promover la relectura
			Incentivar la participación
		Estrategias después de la lectura	Hacer preguntas sobre el texto
			Relatar lo que han leído
			Dramaticen sobre lo sucedido
			Llevar a la práctica las ideas del texto.
			Realizar un resumen sobre lo leído.
			Ofrecer otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños

A.3. Instrumentos de recolección de datos

Guía de observación

I. Datos generales

a. Apellidos y nombres : _____

b. Institución Educativa: _____ c. Sexo: _____

INSTRUCCIONES: Marcar el nivel de desempeño

Excelente	4
Bueno	3
Regular	2
Deficiente	1

Ítems	1	2	3	4
Estrategias antes de la lectura				
1) Reactiva conocimientos que se vinculan con dicho texto				
2) Estimula predicciones sobre el contenido del texto				
3) Permite a los niños discutir sobre sus propias experiencias para relacionarlas con el texto				
4) Discute con los niños sobre el tipo de texto que van a leer				
5) Presenta el propósito con que los niños leerán el texto				
6) Estimula la lectura con recursos didácticos				
Estrategias durante la lectura				
7) Plantea preguntas periódicas a los niños para monitorear la comprensión del texto				
8) Promueve la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee				
9) Propone ejemplos concretos o ilustraciones para entender los conceptos nuevos mientras los niños leen la información del texto				
10) Fomenta comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los niños hablen sobre los conceptos no familiares				
11) Promueve la relectura del texto cuando detecta que los niño no comprenden las ideas				
12) Permite a los niños que expresen su propia interpretación del texto				
Estrategias después de la lectura				
13) Permite a los niños que hagan preguntas sobre el texto				
14) Solicita a los niños que relaten lo que han leído				
15) Solicita a los niños que dramatizen sobre lo sucedido				
16) Promueve actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.				
17) Solicita a los niños que realicen un resumen sobre lo leído.				
18) Ofrece otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños				

Cuestionario

I. Datos generales

a. Apellidos y nombres : _____

b. Institución Educativa: _____ c. Sexo: _____

INSTRUCCIONES: Marque con aspa las estrategias de enseñanza que utiliza usted con mayor frecuencia dentro del salón de clase para fomentar y fortalecer la lectura antes, durante y después?

Estrategias de enseñanza para desarrollar la comprensión lectora		
Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
1. Reactiva conocimientos previos () 2. Fomenta las predicciones () 3. Da libertad para escoger la lectura () 4. Plantea el propósito de la lectura () 5. Utiliza láminas () 6. Otro recurso didáctico () Especifique _____ _____	7. Formula preguntas en el proceso lector () 8. Promueve comentarios () 9. Utiliza ilustraciones () 10. Utiliza láminas () 11. Aplica la relectura () 12. Utiliza el mapa conceptual ()	13. Formula preguntas () 14. Promueve el relato () 15. Promueve la dramatización () 16. Refuerza la lectura con actividades prácticas () 17. Elabora resúmenes () 18. Plantea otras actividades ()

A.4: Validez y confiabilidad de instrumento

Validez Guía de observación 1 Juicio de expertos

N°	Indicadores	Criterios	Lilliam Hidalgo	Juan José	Abel Amancio	Sum	%
1	Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado	85	90	90	265	88.3
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	90	95	95	280	93.3
3	Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación	90	85	85	260	86.7
4	Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems	90	95	90	275	91.7
5	Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	95	90	90	275	91.7
6	Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación	90	90	90	270	90.0
7	Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación	90	85	95	270	90.0
8	Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores	90	95	95	280	93.3
9	Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación	90	90	90	270	90.0
Total			810	815	820	2445	90.55

Coefficiente de validez

A+B+C
3

90.55

CALIFICACION GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalo	Escala
0– 20	• Deficiente
21 – 40	• Regular
41 – 60	• Buena
61– 80	• Muy Buena
81 – 100	• Excelente

Validez del cuestionario 2
Juicio de expertos

N°	Indicadores	Criterios	Lilliam Hidalgo	Juan José	Abel Amancio	Sum	%
1	Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado	85	90	90	265	88.3
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	90	95	95	280	93.3
3	Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación	90	85	85	260	86.7
4	Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems	90	95	90	275	91.7
5	Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	95	90	90	275	91.7
6	Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación	90	90	90	270	90.0
7	Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación	90	85	95	270	90.0
8	Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores	90	95	95	280	93.3
9	Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación	90	90	90	270	90.0
Total			810	815	820	2445	90.55

Coefficiente de validez

A+B+C
3

90.55

CALIFICACION GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalo	Escala
0– 20	• Deficiente
21 – 40	• Regular
41 – 60	• Buena
61– 80	• Muy Buena
81 – 100	• Excelente

Alfa de Cronbach de la guía de observación sobre uso de estrategias de comprensión lectora

Aplicado a docentes de sexto grado.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,806	,845	18

Alfa de Cronbach del cuestionario sobre uso de estrategias de comprensión lectora

Aplicado a docentes de sexto grado.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,806	,845	18

ANEXOS

EVIDENCIAS DE LA APLICACIÓN DE ENCUESTAS A LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE BELLAVISTA

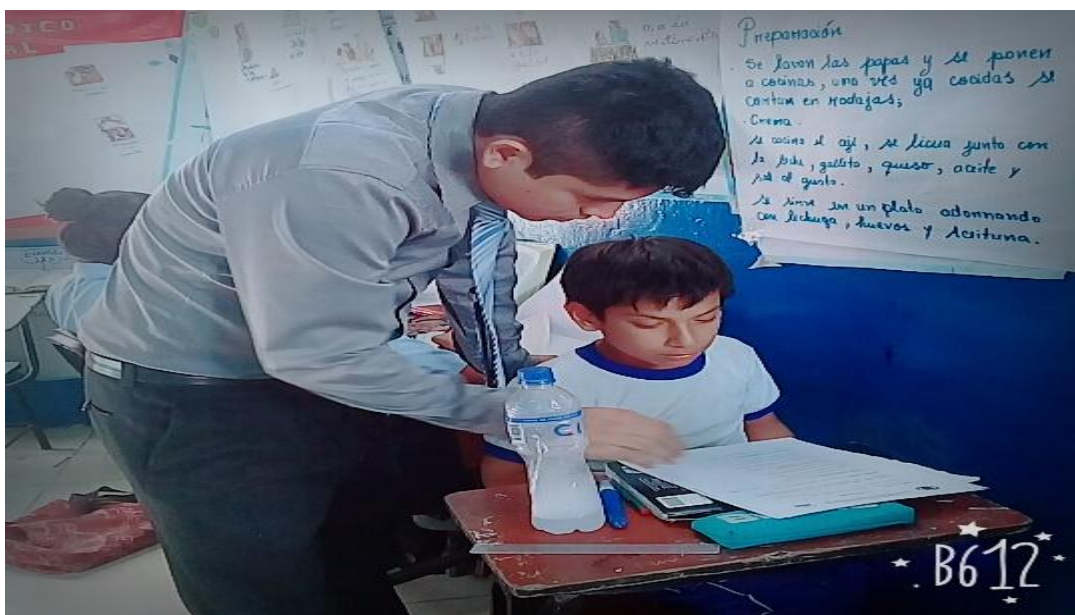
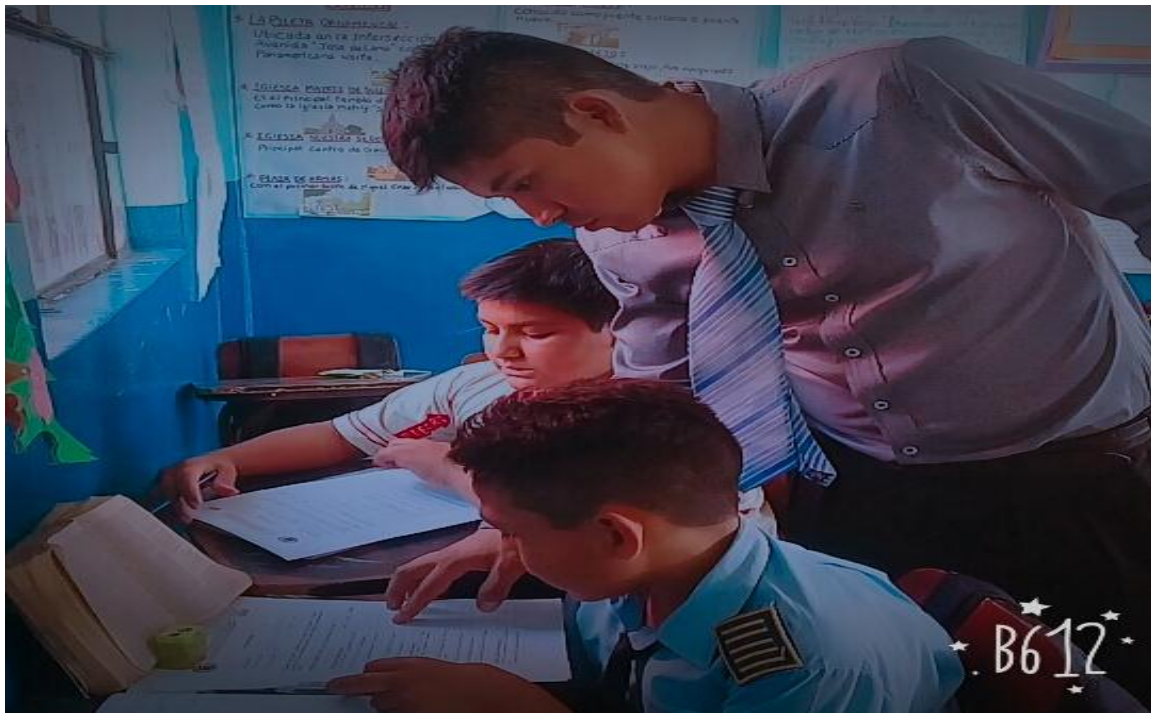
15028 Augusto Gutiérrez Mendoza DIRECCIÓN
Moquegua 701 – Bellavista



14794 María Inmaculada Concepción
DIRECCIÓN Cajamarca s/n - Bellavista



14795 Dirección Huancavelica 100 - Bellavista



14798 Blanca Susana Franco de Valdiviezo.
DIRECCIÓN Catacaos 234



14793 Luciano Castillo Colonna DIRECCIÓN
Madre de dios 600 - Bellavista



14904 DIRECCIÓN Cayetano Heredia cuadra 10
Mz B lote 18, AH Jorge Basadre- Bellavista



15026 Flora Córdova de Talledo

DIRECCIÓN Huamachuco 599 - Bellavista



8 de Diciembre DIRECCIÓN Huamachuco 699 - Bellavista

